

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS  
ELABORADAS POR  
PROFESSORES  
ESPECIALISTAS NO  
ATENDIMENTO A  
ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF INCLUSIVE PRACTICES DEVELOPED BY  
SPECIALIST TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SUPPORT OF STUDENTS  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Ciências Humanas • 26/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779639389](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779639389)

---

Luana Regina Ramos Caldeira Mata

Ingrid Chagas Alves

Pedro Humberto Faria Campos

---

## RESUMO

A inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como um importante eixo das políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante da necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Embora haja avanços nas diretrizes governamentais, a operacionalização dessas políticas ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Nesse contexto, este estudo objetivou identificar e analisar as representações sociais expressas no discurso de professores especialistas acerca das práticas educativas destinadas a alunos autistas, compreendendo como tais representações orientam ações pedagógicas e influenciam a efetividade da inclusão. Trata-se de pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário sobre práticas educativas inclusivas, composto por questões de livre evocação, justificativas das palavras consideradas mais significativas e escalas de práticas inclusivas. Os resultados indicam consenso quanto à importância da escolarização do estudante autista na escola regular, mas evidenciam a ênfase na necessidade de formação especializada e troca de experiências para qualificar as práticas em sala de aula. Conclui-se ser imprescindível investir em formação docente, interlocução entre os atores educacionais e integração das práticas, visando à efetiva implementação da Política de Inclusão Educacional.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Práticas educativas inclusivas; Professores especialistas; Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has become a central focus of contemporary

educational policies, particularly in light of the need for pedagogical practices committed to equity, participation, and the holistic development of individuals. Despite advances in governmental guidelines, the operationalization of inclusive policies still faces challenges in everyday school contexts. This study aimed to identify and analyze the social representations expressed in the discourse of specialist teachers regarding educational practices for students with ASD, seeking to understand how these representations guide pedagogical actions and influence the effectiveness of inclusion. This qualitative research was grounded in the Theory of Social Representations. Data were collected through a questionnaire on inclusive educational practices, including free word evocation, justification of the most significant terms, and inclusive practice scales. The results indicate a consensus on the importance of schooling students with ASD in regular education settings, while emphasizing the need for specialized training and professional exchange to enhance classroom practices. It is concluded that investing in teacher education, dialogue among educational stakeholders, and integration of practices is essential for the effective implementation of Inclusive Education Policy.

**Keywords:** Social Representations; Inclusive educational practices; Specialist teachers; Autism Spectrum Disorder.

## **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque nos debates político-educacionais do contexto brasileiro e apresentando-se como uma das pautas mais frequentes da educação em nossos dias (Almeida et al., 2017). Apesar de todo suporte legislativo que embasa a perspectiva da inclusão no processo educativo, dificuldades operacionais reais impedem a efetivação das políticas públicas

inclusivas e contribuem para que esta não seja uma realidade consolidada nos estados e municípios do Brasil.

Inegavelmente o avanço das políticas educacionais instituídas no país ensejou de maneira significativa o ingresso de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, atraídos sobretudo, pelo discurso da “educação inclusiva”. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 corroboram esta afirmação ao apresentar o aumento gradativo no percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns. A marca de 94,2% contabilizados em 2022 elevou-se para 95% no ano de 2023. De acordo com os dados preliminares já publicados, a primeira etapa do Censo Escolar da Educação Básica 2024 já aponta nova progressão nas matrículas em escolas inclusivas. (Brasil, 2023).

A ampliação deste acesso apontou a necessidade de avançar as discussões sobre a construção de sistemas educacionais inclusivos capazes de atender de maneira eficaz à diversidade das demandas educativas que se apresentam em decorrência da expansão desta oferta. Além disso, reivindicou dos sistemas de ensino atitude reflexiva sobre suas práticas, especialmente as que são implementadas no atendimento aos alunos com deficiência, visto que ao mesmo tempo que estas podem corresponder às aspirações dos processos inclusivos, podem também fortalecer processos escolares excludentes.

No conjunto dos indivíduos reconhecidos como alunos com deficiência inserem-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim considerados a partir da promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida legislação

define o TEA como deficiência para todos os efeitos legais, configurando-se como o principal marco normativo sobre o autismo no Brasil (Magalhães et al., 2017). Nos termos da lei, o TEA caracteriza-se por comprometimentos persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, com manifestações precoces no desenvolvimento e diferentes níveis de intensidade. Tais especificidades demandam apoios e estratégias diferenciadas, especialmente no contexto educacional, o que justifica a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e de planejamentos individualizados capazes de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem desses sujeitos no ensino regular.

Todavia, as limitações historicamente presentes nos sistemas educacionais frente às perspectivas da educação inclusiva incidem de forma significativa sobre essa população, na medida em que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA requer o reconhecimento e o atendimento de suas especificidades, configurando-se, portanto, como um processo complexo. Nesse sentido, a inclusão educacional de alunos autistas coloca em evidência o desafio de implementar, na ação pedagógica, práticas não excludentes que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de todos os estudantes, evitando que a exclusão se reproduza no cotidiano escolar. Essa compreensão fundamenta a necessidade de revisão dos modelos pedagógicos tradicionalmente adotados e de ressignificação das práticas educativas à luz dos princípios da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, as especificidades da ação pedagógica implicadas nos serviços educacionais dirigidos às pessoas com deficiência resultaram na necessidade da instituição do professor de

apoio<sup>1</sup> como profissional mobilizador de práticas educativas especializadas. Sendo este profissional um dos meios para inclusão escolar, sua atuação se dá na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando especificamente “a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.16).

Considerando o AEE como uma das condições necessárias à efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva rege sobre os critérios para sua implementação. Assim, define que o atendimento seja realizado mediante a atuação de profissionais com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. (Brasil, 2008, pp.17).

Tendo em vista essas especificidades, é de grande importância diferenciar o professor especialista do profissional cuidador de aluno especial, cujas atribuições estão voltadas aos cuidados práticos do cotidiano, principalmente no que concerne às atividades de vida diária, cabendo a este, o auxílio aos alunos com deficiência para cuidados pessoais, alimentação, uso do banheiro, deslocamentos, higiene corporal e outras atribuições afins, conforme as indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às suas necessidades especiais.

A atuação do professor especialista configura-se como uma prática relativamente recente no contexto da educação inclusiva. Por essa razão, as percepções e compreensões acerca de sua função, bem

como de seu posicionamento na relação pedagógica, ainda não se encontram plenamente consolidadas. Embora suas atribuições estejam formalmente delimitadas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), os sentidos atribuídos ao seu trabalho por parte dos professores regentes permanecem fortemente associados a lógicas de controle, vigilância, auxílio e cuidado dos educandos com deficiência (Lima e Ferreira, 2020). Tais ancoragens produzem efeitos diretos nos processos de inclusão e exclusão no cotidiano escolar, uma vez que tanto os estudantes com deficiência quanto os próprios professores de apoio acabam vivenciando experiências de segregação, individualização e marginalização no processo pedagógico (Lima e Ferreira, 2020, p.34). Essa dinâmica corrobora a análise de Campos, ao afirmar que “não existe exclusão, o que existem são formas precárias, instáveis e marginais de inclusão” (Campos, 2017), evidenciando que, mesmo sob o discurso da inclusão, persistem práticas que mantêm sujeitos e profissionais em posições periféricas no interior da escola regular.

Tratam-se de representações carregadas de crenças e de imagens compartilhadas em torno do fazer deste profissional, sendo “algumas naturalizadas pelos contextos de exclusão e outras, envolvidas nos discursos inclusivos” (Lima e Ferreira, 2020, p. 40). Esta percepção se confirma no pensamento de Almeida (2016) quanto à possibilidade de que processos escolares excludentes se estabeleçam por meio das práticas educativas no interior das escolas, visto que muitas das práticas desenvolvidas nos espaços escolares são carregadas de atitudes que revelem uma exclusão que transita no processo de inclusão” (Almeida, 2016, p.15).

Como apontado anteriormente, o atendimento educacional ao aluno com TEA no ensino regular requer a adoção de serviços especializados, uma vez que são necessárias medidas individualizadas. O planejamento, os conteúdos, as adaptações, os procedimentos e as formas de avaliação designadas ao aluno autista precisam ser objetos de preocupação não apenas do professor especialista, mas dos demais agentes educacionais que mobilizam os processos pedagógicos na sala de aula, a fim de que a ação integrada favoreça a implementação de intervenções pedagógicas eficazes, que levem em conta as especificidades, bem como as habilidades e interesses do estudante atendido.

Outra demanda que sobressai é o estabelecimento do PEI [Plano Educacional Individualizado] que configura-se como um instrumento fundamental para a garantia do atendimento educacional especializado, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Trata-se de uma ação essencial para a construção de uma proposta pedagógica capaz de identificar os obstáculos à aprendizagem e de orientar a definição de estratégias, alternativas e recursos que possibilitem sua superação. Ademais, o PEI contribui para a promoção do acesso ao currículo e ao fortalecimento das interações sociais, por meio de adequações nas atividades didático-pedagógicas e da oferta de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, conforme preconiza a referida política. (BRASIL, 2008).

É válido reafirmar que o TEA pode ocasionar prejuízos na comunicação, nas interações sociais, interferindo no cotidiano. As particularidades do espectro podem acarretar dificuldades de participação nas atividades escolares. Nesse caso, a presença do

professor especialista é associada às comorbidades que se apresentam como elementos dificultadores do processo escolar, à medida em que tornam necessárias constantes intervenções.

A legislação não restringe a oferta do AEE ao acompanhamento de processos que ocorrem na Sala de aula Comum pelo professor especialista. Nos termos da política educacional brasileira, prevê que este deve ser organizado de forma a: “[...] articular-se com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, sendo realizado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outras escolas de ensino regular, nos centros de atendimento educacional especializado, nas classes hospitalares e no atendimento domiciliar” (BRASIL, 2008, p. 17–18).

Dentre as possibilidades elencadas, a Política destaca a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como o espaço prioritário para a ação do professor especializado, definindo-a como espaço físico dotado de mobiliário acessível, recursos de Tecnologia Assistiva, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos (mesa redonda, cadeiras, laptop, software para CAA, teclado adaptado, impressora braile, scanner de voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel). A multifuncionalidade do espaço é atribuída à condição que possui para abarcar o atendimento de diversos tipos de deficiência dada a variedade dos recursos que contém.

Ressalta-se que a oferta dos serviços de atendimento especializado, seja no âmbito das SRM ou em espaços especializados (Núcleos de Atendimento, Centros de Referência) é regida pelas diretrizes do AEE e cumpre função complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem em sintonia com o ensino da Sala Comum, não

sendo, portanto, substitutiva da escolarização. Além disso, conforme rege a Política, o atendimento especializado deve estar intrinsecamente relacionado com as áreas afetadas, sobretudo no tocante à comunicação visando as especificidades do aluno com TEA, assim como as particularidades de cada sujeito, auxiliando-os em seu desenvolvimento educativo/social (Brasil, 2009).

A interlocução entre o professor da sala comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) vem sendo apontada como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos de Moreira e Vargas (2024), indicam que a qualidade da articulação e da corresponsabilização entre os profissionais influencia diretamente a inclusão de estudantes com TEA, podendo favorecer ou fragilizar esse processo. De forma convergente, Silva et al. (2023) destacam o trabalho colaborativo e a formação compartilhada como dimensões centrais nas representações docentes sobre o TEA.

Na perspectiva de (Lima e Ferreira, 2020), é importante considerar “a especificidade e a relevância do trabalho de cada professor na totalidade do trabalho pedagógico, superando, dessa forma, a prática educativa fragmentada, descontextualizada e dicotomizada” (p. 39). Assim, enfatiza-se a particularidade da atuação de cada docente na dinâmica colaborativa entre a SRM e a classe comum, a fim de que as ações integradas favoreçam e potencializem as atividades educacionais promovidas nos diferentes espaços, o que é primordial para o alcance dos avanços no trabalho pedagógico desenvolvido em conjunto com os estudantes autistas.

Percebe-se que a implementação de novas práticas demandadas para o atendimento especializado de estudantes autistas está

diretamente associada à forma dos docentes em concebê-las. Visto que os professores são os agentes principais da educação inclusiva e portanto, articuladores dessas práticas, conhecer suas representações sociais oferece subsídios para compreensão das crenças que fundamentam suas ações.

Para tal, faz-se necessário investigar não apenas a escolarização de crianças autistas, como também conhecer como a inclusão educacional destes estudantes vem sendo assumida em termos de práticas pedagógicas a partir das representações docentes elaboradas em torno desse objeto.

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais presentes nos discursos de professores especialistas sobre práticas educativas voltadas para alunos autistas, buscando compreender de que forma essas representações se articulam ao atendimento educacional especializado e contribuem para a promoção da inclusão escolar.

### **A Teoria das Representações Sociais (TRS) Como Aporte Teórico para a Compreensão das Dinâmicas Psicossociais na Educação**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem se consolidado como uma abordagem de grande relevância no campo educacional, ao oferecer subsídios para compreender as dinâmicas sociais que permeiam o processo educativo, sendo especialmente útil para a análise psicossocial dos mecanismos que impactam sua eficácia (Jodelet, 2001; Mazzotti, 2008). No que se refere à conceituação das Representações Sociais, Abric (2001) as define como construções sociocognitivas, elaboradas e partilhadas socialmente, que permitem aos indivíduos interpretar a realidade, orientar

comportamentos e dar sentido às práticas sociais. Para o autor, as representações sociais constituem um sistema organizado de significados, estruturado em torno de um núcleo central, relativamente estável e consensual, e de elementos periféricos, mais flexíveis e sensíveis ao contexto. Essa organização estrutural assegura simultaneamente a estabilidade das representações e sua capacidade de adaptação às situações concretas vivenciadas pelos grupos sociais, tornando-as particularmente adequadas à análise de fenômenos educacionais complexos.

Partindo disso, Campos (2017) assinala que, ao possibilitar a apreensão dos processos cognitivos envolvidos na dinâmica das práticas sociais, a TRS proporciona importantes contribuições para a compreensão de como as práticas desenvolvidas por um grupo específico se conectam aos seus pensamentos coletivos. Assim, as representações sociais operam como um sistema simbólico que organiza o pensamento coletivo, orientando os comportamentos, justificando as ações e influenciando as decisões. Essas representações não são estáticas; elas evoluem conforme as mudanças no contexto social, cultural e histórico, sendo continuamente negociadas e ressignificadas nos processos de interação. Isso implica que as práticas sociais de um grupo não podem ser dissociadas das representações que as fundamentam (Campos, 2017).

Dessa forma, a TRS não apenas permite compreender os mecanismos pelos quais as práticas inclusivas emergem e se sustentam, mas também como elas podem ser desafiadas, adaptadas ou perpetuadas ao longo do tempo. Isso é especialmente relevante em contextos educacionais e é nesse sentido, que a TRS se mostra plenamente aderente aos objetivos deste estudo, ao

viabilizar não apenas a identificação dos aspectos que influenciam a implementação das práticas pedagógicas inclusivas, mas também a análise de como os professores especialistas as integram às demandas relacionadas à inclusão educacional de alunos autistas.

## **PARTICIPANTES**

Participaram desta pesquisa 108 professores especialistas, integrantes do quadro efetivo da rede municipal de ensino da cidade de São Gonçalo, localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Os participantes, de ambos os sexos, atuam ou atuaram, nos últimos anos, com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contextos educacionais voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe destacar que, para os fins desta investigação, o termo "professor especialista" refere-se ao profissional docente que exerce a função de mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência, mais especificamente os que apresentam o diagnóstico de autismo.

Esse profissional, com formação específica em educação especial e/ou áreas correlatas, desempenha papel estratégico no planejamento, implementação e acompanhamento de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Sua atuação, no âmbito do AEE, visa à identificação das barreiras que comprometem o aprendizado, à proposição de recursos pedagógicos e à construção de estratégias que favoreçam a participação e o progresso dos alunos público-alvo da educação especial em contextos de escolarização comum.

É importante frisar a distinção entre o professor especialista e o profissional cuidador, uma vez que este último, apesar de também integrar o cotidiano escolar de alunos com deficiência, não constitui o sujeito desta pesquisa. O cuidador tem como atribuições principais zelar pelo bem-estar físico do aluno, oferecendo suporte nas atividades da vida diária, como alimentação, higiene pessoal e locomoção, garantindo condições adequadas de permanência, segurança e conforto no espaço escolar. Diferentemente, o professor especialista se configura como agente educativo, responsável pela mediação didático-pedagógica e pelo suporte ao desenvolvimento cognitivo, comunicacional e social do estudante, em articulação com o professor da sala de aula comum e com a equipe pedagógica da escola.

A delimitação clara do perfil profissional investigado é essencial para a compreensão dos dados coletados e para a análise das representações sociais desses docentes sobre as práticas inclusivas direcionadas a estudantes com autismo, pois tais representações estão intrinsecamente relacionadas à natureza das atribuições desempenhadas e à formação específica recebida para o exercício da função.

## **PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS**

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, sob o Parecer nº 4.864.579- CAAE: 46821121.2.0000.5289. Os professores participaram da pesquisa, assegurando o consentimento livre e esclarecido, cumprindo os requisitos éticos e garantindo o anonimato dos participantes. A coleta de dados se deu por meio da aplicação do questionário de práticas educativas inclusivas contendo questões de livre evocação e

justificativas das palavras consideradas mais significativas pelos sujeitos. A aplicação do instrumento aconteceu nas dependências das unidades escolares municipais onde os professores que consentiram a participação estavam alocados no período da realização da coleta de dados. As visitas foram previamente agendadas com as respectivas equipes gestoras de cada unidade, conforme disponibilidade de cada grupo de professores. As aplicações tiveram duração média de 50 minutos e foram realizadas ora em pequenos grupos, ora individualmente, conforme adesão dos profissionais em cada unidade da rede municipal.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados da pesquisa compõe-se por:

- a. questões de caracterização dos sujeitos;
- b. questão de associação livre de palavras;
- c. seleção de palavras mais importantes e justificativas.

O levantamento dos dados sociodemográficos dos sujeitos possibilitou a caracterização dos professores participantes do estudo quanto ao sexo, idade, tempo de atuação profissional, experiência com alunos autistas.

A questão de associação livre foi apresentada por meio da consígnia: Pensando na sala de aula, quando você escuta a expressão “Práticas Inclusivas” quais são as práticas que lhe vêm à cabeça? Após o fornecimento das respostas referentes a esta primeira questão, foi solicitado aos participantes que escolhessem duas dentre as palavras evocadas, considerando aquelas que para eles, são mais

promotoras da inclusão educacional do aluno autista, apresentando para cada uma delas, a justificativa.

## **PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Os dados coletados na evocação livre, especificamente as palavras evocadas, foram analisadas por meio de análise prototípica com apoio do *software* Evoc Simi 2016. As respostas da questão de evocação foram inseridas em uma planilha Excel e preparadas para a utilização no *software* Evoc. Durante a preparação do *corpus*, procurou-se avaliar palavras com mesmo sentido tais como: “criança autista” e “aluno autista”, que no caso do contexto das falas dos sujeitos significavam a mesma coisa, e assim por diante. Também foram realizadas correções ortográficas, porém em todos esses procedimentos, procurou-se preservar os sentidos originais das respostas.

A análise prototípica oferece uma estrutura para organizar os dados obtidos por meio da evocação livre de palavras. As evocações são analisadas com base em duas coordenadas: a frequência e a ordem média de evocação (OME) (Wachelke; Wolter, 2011). Nesse sentido, a análise prototípica possibilitou identificar os elementos constituintes da representação nos docentes investigados por meio da obtenção da frequência e da Ordem Média de Evocação (OME), o que significa a posição média em que apareceram na classificação de ordem das evocações. Uma vez que a análise prototípica parte do princípio de que os elementos mais relevantes dentro de uma estrutura de RS tendem a ser mais prototípicos, ou seja, são mais facilmente acessíveis à consciência (Wachelke; Wolter, 2011).

Já os discursos produzidos pelos sujeitos na questão de seleção das palavras mais importantes com suas respectivas justificativas foram digitados e agrupados em um *corpus* textual submetido ao tratamento pelo *software Iramuteq (Interface do R pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* (Camargo; Justo, 2013).

Foi gerado um dendrograma composto por classes de discurso, utilizando a rotina de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Em seguida, realizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), por meio da leitura flutuante do *corpus* e da interpretação das palavras nas classes, a partir dos segmentos de texto típicos, ou seja, dos segmentos de texto originais nos quais as palavras estavam inseridas. A partir disso, foram selecionados elementos representativos para categorizar as classes, conforme o contexto do discurso.

## **RESULTADOS**

### **CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

No âmbito da Teoria das Representações Sociais, Jodelet (2001) ressalta que as representações são indissociáveis dos sujeitos que as produzem, estando diretamente relacionadas ao lugar social que ocupam e às condições históricas, institucionais e simbólicas a partir das quais constroem seus discursos. A compreensão de quem fala e de onde fala revela-se, portanto, fundamental para a análise das representações sociais, uma vez que é a partir dessas posições sociais que os sentidos são elaborados, estabilizados ou tensionados. Sob a perspectiva estrutural proposta por Abric (2001), esse lugar social influencia tanto a constituição do núcleo central, composto

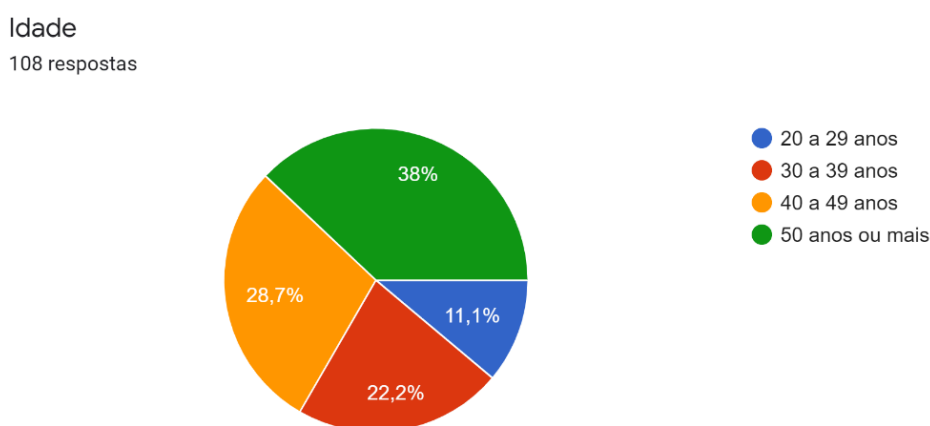
por elementos mais estáveis, normativos e consensuais da representação, quanto a organização do sistema periférico, responsável por incorporar as experiências singulares, os contextos institucionais e as exigências práticas do cotidiano. Assim, o pertencimento grupal e as condições de produção do discurso atuam diretamente na configuração estrutural das representações sociais.

Nessa direção, as representações sociais elaboradas pelos professores especialistas participantes desta pesquisa são compreendidas como construções sociocognitivas ancoradas em seu lugar de atuação profissional, situado na interface entre as políticas de educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular. Os elementos do núcleo central dessas representações tendem a refletir valores amplamente compartilhados no campo da inclusão escolar enquanto os elementos periféricos expressam as tensões, adaptações e contradições vivenciadas no cotidiano institucional. Desse modo, a articulação entre núcleo central e sistema periférico permite compreender como os discursos e as práticas desses profissionais se organizam, revelando tanto a estabilidade dos princípios inclusivos quanto as formas concretas, por vezes precárias, pelas quais tais princípios se materializam no contexto escolar.

A amostra do estudo foi composta por 108 professores especialistas atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado com alunos autistas. Dentre os participantes, 104 eram do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino, com idades variando entre 22 e 65 anos.

A Figura 1 apresenta a distribuição etária dos respondentes, evidenciando que a maior concentração está na faixa etária de 50 anos ou mais, representando 38% da amostra total. Essa predominância pode indicar implicações relevantes para as representações sociais acerca das práticas inclusivas adotadas por esse grupo, uma vez que a maior faixa etária geralmente corresponde a profissionais com maior tempo de experiência docente. Tal fator pode influenciar significativamente na forma como compreendem, interpretam e aplicam estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as vivências acumuladas ao longo da trajetória profissional.

**Figura 1:** *Caracterização etária dos participantes do estudo*



**Nota:** Dados da pesquisa

A análise da variável idade dos participantes desta pesquisa revelou uma distribuição etária bastante significativa para a compreensão das representações sociais acerca das práticas inclusivas no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O gráfico apresentado indica que, dos 108 professores especialistas que responderam ao instrumento de coleta, a maior parcela

pertence à faixa etária de 50 anos ou mais, representando 38% do total da amostra.

Esse dado é particularmente relevante, pois pode indicar uma trajetória profissional longa, marcada por experiências acumuladas na educação básica e, em especial, no campo da educação inclusiva. A vivência prolongada em contextos escolares tende a influenciar a forma como esses profissionais percebem, compreendem e aplicam as diretrizes voltadas à inclusão, especialmente no que diz respeito à mediação das práticas pedagógicas para estudantes com autismo.

A segunda maior concentração está entre os professores com idade entre 40 e 49 anos, que compõem 28,7% da amostra. Trata-se também de um grupo expressivo, cuja formação e atuação profissional coincidem com importantes marcos legais e políticos no campo da inclusão educacional, como a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a consolidação das diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes de ensino.

Professores com idade entre 30 e 39 anos representam 22,2% da amostra. Esse grupo, mais jovem em comparação aos anteriores, possivelmente iniciou sua atuação profissional em um contexto em que a inclusão escolar já fazia parte da formação docente inicial e da agenda pública educacional. Sua participação é importante para captar representações que dialogam com perspectivas mais atuais sobre a inclusão, com ênfase em metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas e práticas colaborativas entre profissionais da escola.

Por fim, os docentes com idades entre 20 e 29 anos correspondem a 11,1% da amostra, sendo o grupo com menor representatividade. Ainda que em menor número, sua presença é relevante por representar uma geração em formação ou início de carreira, que já ingressa na prática docente com demandas inclusivas incorporadas à rotina pedagógica e aos currículos de formação. A análise das representações sociais expressas por esse grupo pode evidenciar novas percepções sobre a inclusão, marcadas por uma formação mais atualizada, mas, ao mesmo tempo, por menor acúmulo de experiências práticas.

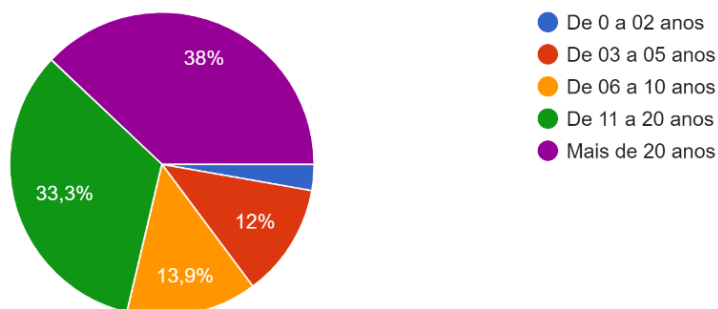
No que se refere ao tempo de atuação profissional dos participantes na área da educação, observou-se uma distribuição que reforça a presença significativa de docentes com experiência consolidada. Conforme ilustrado na Figura 2, a maior parcela dos sujeitos declarou possuir mais de 20 anos de atuação, representando 38% da amostra. Esse dado revela um contingente expressivo de profissionais com ampla vivência no contexto educacional, o que pode influenciar diretamente a constituição de suas representações sociais sobre as práticas inclusivas.

A segunda maior concentração (33,3%) corresponde aos professores com tempo de atuação entre 11 e 20 anos, também demonstrando um grupo experiente e com trajetória consolidada na educação. Já os profissionais com tempo de atuação entre 6 e 10 anos somaram 13,9%, enquanto aqueles com 3 a 5 anos representaram 12% da amostra. Por fim, apenas uma pequena parcela, correspondente a 2,8%, indicou ter até 2 anos de experiência na área.

**Figura 2:** Tempo de atuação.

## Tempo de atuação

108 respostas



**Nota:** Dados da pesquisa

Esses dados, em conjunto, permitem compreender que a amostra é majoritariamente composta por profissionais com longa trajetória na educação, o que é relevante para este estudo, uma vez que o tempo de atuação pode impactar significativamente a maneira como os docentes percebem e aplicam as práticas inclusivas no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A experiência acumulada tende a se refletir nas representações sociais construídas ao longo da carreira, moldadas por vivências, formações, desafios enfrentados e estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, a análise dessas representações ganha maior densidade ao considerar o histórico profissional dos participantes, o que reforça a importância de políticas de formação continuada, bem como espaços de escuta e troca de experiências entre os pares.

O novo cenário educacional, pode indicar que os aspectos orientadores do processo formativo desses sujeitos fomentem a incorporação de práticas escolares menos excludentes, tendo em vista a oferta de disciplinas obrigatórias e/ou optativas relacionadas à inclusão em seus currículos. Tal entendimento abrange em escala ainda maior os sujeitos com formação mais recente que tendem a

organizar suas práticas de acordo com a influência das propostas mais inclusivas.

## **RESULTADOS DA ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES**

A Técnica de Associação Livre de Palavras foi selecionada como instrumento de análise para este estudo devido à sua capacidade de acessar tanto os elementos possivelmente centrais quanto os periféricos das representações sociais, o que tornou possível explorar os significados subjacentes que os professores atribuem a palavras específicas, fornecendo insights ricos e multifacetados sobre as associações e os padrões de pensamento que moldam suas percepções sobre práticas inclusivas.

Na análise prototípica, os quatro quadrantes do quadro de quatro casas se formaram baseados na frequência e na Ordem Média de Evocação (OME) das palavras evocadas, representando diferentes níveis de centralidade e relevância dos termos associados ao objeto do estudo, neste caso particular, Práticas Inclusivas.

O primeiro quadrante (superior esquerdo) contém as palavras de alta frequência e baixa ordem média de evocação, indicando os elementos mais centrais e socialmente compartilhados na representação social dos professores especialistas, ou seja, o núcleo central. O segundo quadrante (superior direito) reúne palavras de alta frequência, mas com alta ordem média de evocação, representando elementos periféricos importantes, porém menos prontamente acessados pelo grupo. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), encontram-se palavras de baixa frequência e baixa ordem média de evocação; esses elementos, embora menos recorrentes, podem ser considerados específicos ou elementos de

contraste, com importância para um grupo menor. Por fim, o quarto quadrante (inferior direito) apresenta palavras de baixa frequência e alta ordem média de evocação, indicando elementos periféricos mais distantes, menos estáveis e que podem refletir associações individuais ou contextuais.

Em conjunto, esses quadrantes ajudam a compreender a estrutura e a dinâmica das representações sociais elaboradas no grupo dos docentes que participaram deste estudo.

**Quadro 1:** Análise de evocações gerada a partir dos dados da questão 1 pelo software EVOC Simi

|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
| <p><b>34</b><br/><b>17</b></p> | <p><b>34</b> Adaptação curricular (2.5)</p> <p><b>29</b> Socialização (2.5)</p> <p><b>24</b> Acolhimento (1.7)</p> <p><b>23</b> Capacitação docente (2.5)</p> <p><b>18</b> Sala-de-recursos (2.2)</p> | <p><b>22</b> Acessibilidade (2.9)</p> <p><b>18</b> Formação Continuada (3.2)</p>   |
| <p><b>07</b></p>               | <p><b>11</b> Atividades adaptadas (1.9)</p>   | <p><b>07</b> Jogos (2.9)</p> <p><b>10</b> Ritmos de aprendizagem (3.4)</p> <p><b>11</b> Respeito (2.7)</p> <p><b>12</b> Amor (3.6)</p> <p><b>12</b> Inclusão escolar (2.6)</p> |

**Nota:** Dados da pesquisa

Pode-se destacar em primeiro lugar a ideia de “Adaptação curricular” (F=34), que aparece como provavelmente central na RS das práticas inclusivas; o significado de adaptar a “grade curricular”,

indica que, para estes sujeitos, muito provavelmente a integração do autista ao ambiente escolar, deve estar pautado por outro objetivo, não convencional, e não referente ao aprendizado de conteúdo.

Esta hipótese é reforçada pelos dois elementos que aparecem com a maior frequência na sequência: “Socialização” (F=30) e Acolhimento (F=24). Um quarto indicador de elemento relevante é o da falta ou necessidade de “Capacitação docente” (F=23); a existência de um elemento provavelmente central, ligado à necessidade de capacitar os professores, é reforçada, pela presença de “Formação continuada” (F=18) na primeira periferia.

Podemos supor que as duas expressões (“capacitação docente” e “formação continuada”) constituem um só elemento de significação da representação. Podemos supor ainda, que o destaque se coloca no sentido da necessidade de capacitar os professores para dar conta das adaptações necessárias. Do mesmo modo, a expressão “Atividades adaptadas” (F=12), que aparece em zona de contraste, também aponta para um nóculo de significações consolidado em torno da ideia da adaptação da escola para atender estes alunos.

Ainda no quadrante dos elementos provavelmente centrais aparece a “Sala de Recursos” (F=20), indicando que é visto como um meio ou ferramenta essencial para o funcionamento da inclusão. Em segundo plano, no quadrante da Primeira Periferia, é destacada a “Acessibilidade” (F=22), indicando provavelmente que o foco principal das práticas inclusivas seria o de garantir o acesso do aluno autista à escola, e uma adaptação das instalações físicas.

Na periferia distante encontramos “Amor” (F=12), “Inclusão escolar” (F=12), “Respeito” (F=10), “Ritmos de aprendizagem” (F=09) e “Jogos”

(F=07), indicando que, apesar de não serem os elementos provavelmente centrais ou mais frequentes da análise, desempenham um papel significativo e mantêm conexões importantes com o objeto Práticas Inclusivas.

A presença de "Respeito" com uma frequência de 10 e "Ritmos de aprendizagem" com uma frequência de 09 na periferia distante sugere que esses conceitos também são relevantes, embora não sejam os mais proeminentes. Da mesma forma, a palavra "Jogos" com uma frequência de 07 na periferia distante pode indicar que, embora seja um tema menos frequente na análise, ainda assim tem alguma relevância ou conexão com o objeto Práticas Inclusivas. Apesar de destacados, esses elementos oferecem perspectivas complementares e enriquecem a análise fornecendo compreensões adicionais sobre as Práticas Inclusivas.

## **RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE**

A análise do material transcrito foi realizada utilizando o software IRaMuteQ. O corpus geral foi constituído por 108 textos separados por 143 segmentos de texto com aproveitamento de 116. Emergiram 4716 ocorrências (proposições, palavras, formas ou vocabulários) sendo 1087 palavras distintas e 607 palavras com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em sete classes. Um primeiro bloco chamado "Adaptação das Práticas Escolares e Acolhimento" é composto por cinco classes, subdivididas em dois Sub-blocos. O Sub-bloco A, chamado de "Socialização e Acolhimento" é composto das Classes 1 (14,7% do corpus) e 5 (12,07%); o Sub-bloco B, com o título de "Adaptação do currículo, dos conteúdos e dos materiais" é

composto das Classes 4 (15,5%), 3 (15,5%) e 7 (12,9%). Um segundo Bloco, chamado “Práticas Inclusivas e Respeito às diferenças” é composto das Classes 2 (14,7%) e 6 (14,7%). Assim, obtivemos a Classificação Hierárquica Descendente- CHD aplicada sobre as Palavras escolhidas como relevantes e suas justificativas, em Professores Especialistas.

A figura apresentada corresponde ao dendograma gerado a partir da análise das justificativas fornecidas pelos professores especialistas sobre as práticas educativas consideradas mais promotoras da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da Teoria das Representações Sociais e por meio da Análise Hierárquica Descendente (AHD), foi possível identificar sete classes distintas de representações, organizadas conforme a frequência e coocorrência dos termos evocados pelos participantes.

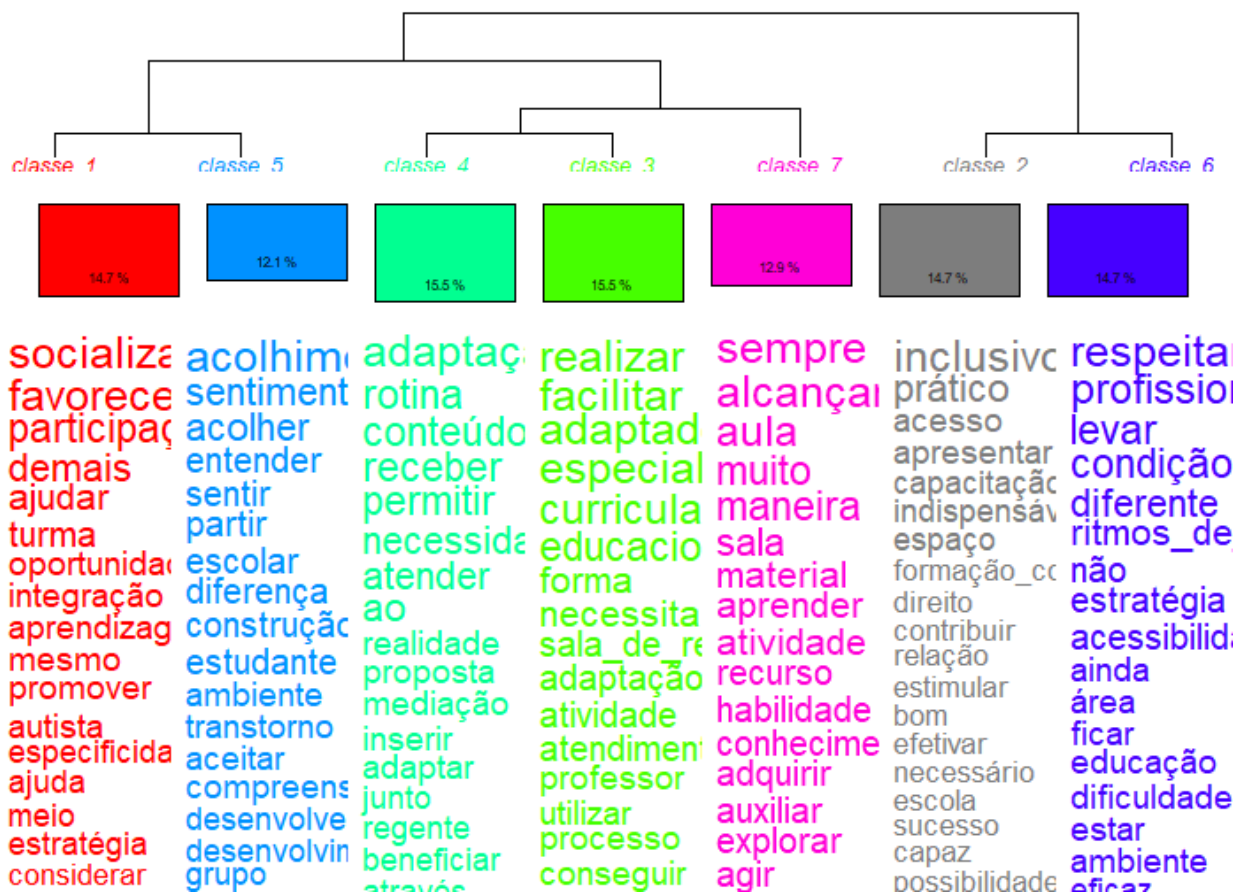
A Classe 1, destacada em vermelho (14,7%), agrupa representações associadas à socialização e participação ativa do aluno autista no ambiente escolar. Termos como “socialize”, “favorece”, “participa” e “ajudar” revelam uma ênfase na inclusão por meio da convivência, da integração e da valorização das relações interpessoais como estratégia pedagógica essencial.

A Classe 5 (12,1%), em azul claro, revela aspectos afetivos e emocionais do processo inclusivo. Palavras como “acolhimento”, “sentimento”, “entender” e “compreensão” refletem uma concepção de prática educativa centrada na empatia, na escuta e no reconhecimento da individualidade do aluno, enfatizando o papel do professor como agente acolhedor e sensível às diferenças.

Na Classe 4 (15,5%), com tonalidade verde-água, observam-se termos que remetem à adaptação de rotinas e conteúdo como eixo central das práticas inclusivas. A presença de palavras como “adaptação”, “necessidade”, “realidade” e “mediar” indica uma preocupação com a flexibilização curricular e a adequação do ensino às necessidades específicas dos alunos autistas.

A Classe 3 (15,5%), em verde-limão, associa-se às ações voltadas para a facilitação do processo educacional. Expressões como “realizar”, “facilitar”, “educação especial” e “processo” sugerem que os professores compreendem a inclusão como um movimento planejado, no qual a atuação profissional é estratégica para garantir a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

**Figura 3:** Dendograma das classes obtidas pelas justificativas dos professores Especialistas sobre as práticas inclusivas mais promotoras da inclusão de alunos autistas.



**Nota:** Dados da Pesquisa.

A Classe 7 (12,9%), em rosa, traz palavras como “sempre”, “alcançar”, “explorar” e “agir”, que remetem à ideia de ação contínua, perseverança e exploração de potencialidades. Essa classe revela uma representação voltada à valorização das habilidades dos alunos e ao incentivo de sua autonomia dentro do processo inclusivo.

A Classe 2 (14,7%), em cinza, apresenta uma representação mais técnica e pragmática. Palavras como “acesso”, “capacitação”, “formação continuada” e “efetivar” apontam para a compreensão de que práticas inclusivas eficazes dependem de investimentos institucionais, políticas de formação e recursos adequados.

Por fim, a Classe 6 (14,7%), em azul escuro, está relacionada ao respeito às condições específicas do aluno autista. Termos como “respeitar”, “ritmos diferentes”, “acessibilidade” e “eficaz” indicam uma visão inclusiva pautada na diversidade, que reconhece a

necessidade de adaptar não apenas o conteúdo, mas também as condições didáticas, ambientais e estruturais para favorecer a aprendizagem.

Em conjunto, as sete classes revelam a complexidade das representações sociais dos professores especialistas, abrangendo desde aspectos afetivos e relacionais até questões pedagógicas, técnicas e estruturais. Tais representações refletem um olhar multifacetado sobre a inclusão de alunos autistas, evidenciando que práticas eficazes exigem tanto sensibilidade quanto preparo técnico e institucional. A análise do dendograma permite, portanto, compreender como os docentes significam suas ações inclusivas, oferecendo subsídios importantes para o aprimoramento das políticas públicas e da formação docente no campo da educação especial.

A partir da análise das justificativas fornecidas pelos professores especialistas, foi possível organizar as representações sociais acerca das práticas educativas inclusivas em dois grandes blocos temáticos, subdivididos em categorias (classes), conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Síntese representativa da categorização das justificativas das palavras mais significativas.

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>BLOCO 1</b><br><b>Adaptação das</b><br><b>Práticas Escolares e</b><br><b>Acolhimento</b> | <b>Sub-bloco A</b><br>Socialização e<br>Acolhimento | Classe 1- Favorecer a<br>participação e a<br>Socialização |
|   |   | Classe 5- Acolher as<br>diferenças                        |
|   | <b>Sub-bloco B</b>                                  | Classe 4- Adaptação<br>Curricular e Mediação              |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | Adaptação do currículo, dos conteúdos e dos materiais | Classe 3- Plano Educacional Especializado                    |
|   |   | Classe 7- Adaptação das atividades, Respeito e Inovação      |
| <b>BLOCO 2</b><br><b>A Inclusão e as Práticas Escolares</b> | *****   | Classe 2- Formação Especializada para as Práticas Inclusivas |
|   |   | Classe 6- Condições para efetivar Inclusão                   |

**Nota:** Dados da Pesquisa

O Bloco 1 – Adaptação das Práticas Escolares e Acolhimento concentra-se nas ações pedagógicas diretamente vinculadas ao cotidiano escolar, abrangendo desde o acolhimento afetivo até as adaptações curriculares. Este bloco está subdividido em dois sub-blocos. O Sub-bloco A, intitulado *Socialização e Acolhimento*, reúne as classes 1 e 5, que abordam a importância de favorecer a participação e a convivência dos alunos autistas no ambiente escolar, reconhecendo e acolhendo suas diferenças como parte fundamental do processo de inclusão. As representações evidenciam que os professores valorizam o desenvolvimento de vínculos afetivos, a empatia e o respeito à individualidade como fundamentos para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

O Sub-bloco B, por sua vez, trata da *Adaptação do currículo, dos conteúdos e dos materiais*, abrangendo as classes 4, 3 e 7. Nesses agrupamentos, observa-se uma preocupação com a flexibilização do currículo, a mediação pedagógica e a elaboração de um Plano Educacional Especializado (PEI) que contemple as necessidades

específicas dos estudantes com TEA. As práticas descritas refletem a busca por estratégias que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e proponham formas inovadoras e eficazes de inserção dos alunos no processo educativo, valorizando a autonomia e o protagonismo estudantil.

O Bloco 2 – A Formação e as Estruturas Escolares engloba as representações sociais que extrapolam a prática pedagógica imediata, apontando para fatores estruturais e formativos que interferem diretamente na efetivação da inclusão. A classe 2 aborda a necessidade de *Formação Especializada para as Práticas Inclusivas*, indicando que os professores reconhecem lacunas na formação inicial e demandam capacitações continuadas, específicas para o trabalho com estudantes autistas. Já a classe 6 foca nas *Condições para efetivar a inclusão*, ressaltando a importância de aspectos como acessibilidade, recursos materiais, apoio institucional e políticas públicas que sustentem a prática docente inclusiva.

Essa categorização permite compreender de forma mais estruturada os diferentes níveis de representação que perpassam o discurso dos professores: desde os aspectos afetivos e pedagógicos até os desafios formativos e estruturais. Dessa forma, evidencia-se que a inclusão de alunos com TEA exige um olhar multidimensional, capaz de integrar práticas sensíveis, planejamento curricular e ações institucionais articuladas e eficazes.

## **Bloco 1. Adaptação das Práticas Escolares e Acolhimento**

### **Sub-bloco A. Socialização e acolhimento**

#### ***Classe 1. Favorecer a Participação e a Socialização.***

Nesta classe os discursos típicos se organizam em torno de dois significados, a participação e a socialização. Os professores Especialistas apresentam aqui uma visão segundo a qual a socialização seria o grande ganho para o desenvolvimento da criança autista, assim as práticas pedagógicas devem favorecer a participação dessa criança nas atividades, sempre de modo muito acolhedor. O Professor de sala de aula comum é visto como tendo um papel de mediação na socialização, sem o qual a inclusão não poderá ocorrer; assim os professores devem estar atentos às oportunidades de integração, devem promover a socialização e criar estratégias para a integração do aluno autista na turma.

### ***Classe 5. Acolher as Diferenças***

Nesta classe o eixo central dos discursos é a ideia de “acolhimento”. As noções de “sentimento”, “compreensão”, “aceitação” e “construção” apontam um conjunto de atitudes ou posturas, necessárias ao “acolhimento das diferenças”; o autista é visto como um aluno com ritmos e necessidades diferentes e, ao mesmo tempo, é alguém com sentimentos que devem ser não somente “integrados”, no sentido de “recebidos”, mas, de fato “acolhido”.

### **Sub-bloco B. Adaptação do Currículo, dos Conteúdos e dos Materiais**

#### ***Classe 4. Adaptação Curricular e Mediação.***

Nesta Classe encontramos um discurso que defende que o professor deve conhecer de modo consistente a realidade de cada criança com autismo, conhecer suas habilidades e potencialidades. Neste sentido a “adaptação curricular” é vista como ponto chave para organizar o ensino especializado, propondo e criando atividades

adaptadas. Esta adaptação é vista como ferramenta organizadoras para promoção do desenvolvimento. Aqui o papel de mediação por parte do docente é destacado e a capacitação docente é apontada como fundamental para atender o aluno.

### ***Classe 3. Plano Educacional Especializado.***

A classe 3 apresenta uma visão do ensino da criança autista como uma prática que exige a elaboração de um plano educacional para cada criança, mas visando não sua individualização ou isolamento, e sim, ter objetivos e estratégias específicas para que ele se integre. O chamado “plano educacional especializado”, é uma estratégia para cada criança, mas não visando seu isolamento, mas sim a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e a socialização.

### ***Classe 7. Adaptação das atividades, Respeito e Inovação.***

Os discursos apresentados nesta classe parecem se referir mais a uma atitude de busca, de insistência e respeito ao ritmo do aluno portador de autismo, no sentido de buscar adaptar as práticas e o dia-a-dia. Pode-se falar em um discurso generalizado sobre a adaptação, a necessidade de conhecimento por parte do professor para criar ou realizar atividades adaptadas e aprender novas formas de ensinar. Os conteúdos encontrados nesta classe estão muito próximos daqueles encontrados nas classes 4 e 3. Reforça-se a necessidade de atualização do conhecimento dos professores e de aceitação do aluno com autismo.

## **Bloco 2. A Inclusão e as Práticas Escolares**

### ***Classe 2 – Formação Especializada para as Práticas Inclusivas***

Os significados presentes nos discursos dos participantes nesta classe se encontram organizados em torno da necessidade de uma formação continuada e especializada, voltada para a criação de inovações, de novas práticas para assegurar, de fato, a inclusão. Aqui os especialistas falam do trabalho na escola, o trabalho dos professores, em geral, sem distinguir entre o docente de sala comum e o especialista. Pode-se pensar que as falas expressam uma clara preocupação com a inclusão como resultado, com objetivo a ser alcançado. Também a sala-de-recursos recebe destaque no material, como uma “estratégia” ou ferramenta muito importante para garantir a inclusão.

### ***Classe 6 – Condições para Efetivar Inclusão***

Nesta classe os sujeitos reforçam a ideia que a criança autista é um aluno diferente, com um ritmo de aprendizagem diferente e, sobretudo, que ele deve ser respeitado nas suas diferenças e seu ritmo. O “respeito” é delimitado como uma condição necessária e fundamental para a inclusão. A ação coletiva ou conjunta dos professores, na verdade, de todos os agentes escolares é apontada também como uma condição para que a inclusão seja efetiva. São ainda destacadas a necessidade de tratar os conteúdos escolares sob o prisma da diversidade e de conhecer o histórico familiar da criança.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este estudo teve como objetivo identificar as representações sociais das práticas educativas inclusivas em professores especialistas atuantes em Sala de Recursos ou Núcleos de Atendimento Especializado à criança com TEA, buscando compreender como

percebem e avaliam suas próprias práticas. Ao ancorar-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), parte-se do pressuposto de que tais representações constituem sistemas organizados de significados que orientam práticas e posicionamentos no cotidiano escolar, influenciando diretamente a forma como a inclusão é operacionalizada.

Os dados da análise prototípica indicam que os elementos provavelmente centrais das representações sociais dos professores especialistas acerca das práticas inclusivas passam pelos conceitos de socialização, participação e acolhimento vinculados à ideia de “adaptar o currículo”. Esse achado converge com o estudo de Silva de Andrade e Silva Triani (2024), que identificou a adaptação pedagógica como elemento estruturante das representações sociais de professores de Educação Física sobre inclusão de alunos com autismo. Em ambos os estudos, a adaptação emerge como eixo organizador das práticas, revelando que o currículo é compreendido como objeto passível de flexibilização para viabilizar a participação do estudante com TEA.

Entretanto, no presente estudo, as justificativas docentes dialogam mais intensamente com a ideia de acolhimento e integração do que com a garantia da aprendizagem de conteúdos propriamente ditos. Tal resultado aproxima-se das análises de Lima e Vieira (2025), que evidenciam que professores frequentemente associam a inclusão à dimensão relacional e ao manejo das dificuldades comportamentais, enfatizando a socialização como meta prioritária. Contudo, diferentemente do que apontam Lima e Vieira (2025), onde a socialização aparece como resultado esperado da inclusão, neste estudo ela se configura como condição prévia para que a inclusão se

efetive, revelando uma inversão na lógica tradicionalmente difundida.

Essa centralidade da socialização também dialoga com a revisão realizada por Silva et al. (2023), que identifica, nas produções acadêmicas brasileiras, uma tendência a compreender o TEA a partir de categorias relacionadas à interação social e ao comportamento, influenciando diretamente as práticas docentes. A presença desse olhar ampliado sobre os sentidos do “adaptar” demonstra que os professores especialistas associam a eliminação de barreiras não apenas às dimensões cognitivas, mas sobretudo aos fatores que interferem na integração da criança no ambiente escolar.

Nesse sentido, ao pensar em práticas inclusivas, o professor especialista evoca a necessidade de atuar sobre os aspectos comportamentais, visando melhores condições de socialização da criança autista. Esse dado converge com Moreira e Vargas (2024), que identificam a coexistência de paradigmas inclusivos e medicalizantes nas representações escolares sobre o TEA. A ênfase na regulação de estereotípias, comportamentos agressivos e autoagressivos pode, por um lado, revelar uma postura pedagógica intencional e interventiva; por outro, pode sinalizar a influência de uma leitura ainda fortemente ancorada na dimensão clínica do transtorno.

Assim, a organização das ações inclusivas em torno da regulação comportamental evidencia uma intencionalidade pedagógica clara: os professores especialistas reconhecem que tais comportamentos interferem significativamente na adaptação da criança à escola e, portanto, consideram que intervir nesse campo constitui papel central de sua atuação. Vieira e Omote (2021) destacam que atitudes

sociais docentes favoráveis à inclusão estão relacionadas à percepção de competência profissional e à formação específica. Nesse sentido, o reconhecimento do manejo comportamental como função especializada pode indicar uma construção identitária do professor especialista como agente de mediação entre as demandas do aluno com TEA e o contexto escolar.

Outro elemento relevante evidenciado foi o desenvolvimento psicomotor como instrumento de inclusão. Esse achado converge diretamente com Silva de Andrade e Silva Triani (2024), que ressaltam a importância das práticas corporais e psicomotoras na promoção da participação de alunos com autismo. A convergência entre os estudos sugere que o corpo e o movimento são compreendidos como mediadores privilegiados da inclusão, especialmente quando articulados às dimensões afetivo-relacionais.

No que tange à interlocução entre docentes, identificou-se que a “troca de experiências” com o professor da Sala Comum é representada como necessária à efetivação das práticas inclusivas. Esse resultado encontra respaldo em Vieira e Omote (2021), que destacam que a formação continuada e o contato profissional colaborativo influenciam positivamente as atitudes sociais frente à inclusão. Contudo, a presença de elementos como “relatórios frequentes”, “discutir PEI” e “encaminhar avaliação” sugere uma integração predominantemente formal e burocrática, aproximando-se das análises de Lima e Vieira (2025), que apontam fragilidades na articulação prática entre docentes da sala comum e do atendimento especializado.

Apesar disso, observa-se nas representações sociais dos professores especialistas um interesse genuíno na construção dialogada das

práticas. Esse dado contrasta parcialmente com Moreira e Vargas (2024), que identificam tensões e resistências no processo inclusivo. No presente estudo, embora haja indícios de lacunas estruturais, prevalece a intenção de integração e complementaridade entre práticas.

A fragilidade das políticas educacionais inclusivas quanto ao estabelecimento de caminhos institucionais para a interlocução docente também emerge como elemento central. Essa constatação converge com Vieira e Omote (2021), ao evidenciarem que mudanças atitudinais e práticas dependem de investimentos formativos estruturados. Da mesma forma, Silva et al. (2023) ressaltam que a ausência de diretrizes operacionais claras contribui para práticas heterogêneas e, por vezes, desarticuladas.

Os discursos docentes ainda denunciam a ausência de protocolos orientadores por parte dos sistemas de ensino. Tal lacuna, apontada também por Lima e Vieira (2025), revela um hiato entre o discurso normativo da inclusão e sua operacionalização concreta. Nesse contexto, a responsabilidade pela implementação das práticas recai sobre o professor, produzindo diversidade de abordagens e, conseqüentemente, dificuldades na construção de ações integradas.

Em síntese, os resultados deste estudo convergem com a literatura ao evidenciar a centralidade da adaptação curricular, da socialização e da formação docente nas representações sociais sobre inclusão de alunos com TEA. Diferenciam-se, contudo, ao posicionar a socialização como condição estruturante da inclusão, e não apenas como seu efeito. Além disso, revelam uma representação fortemente orientada à intervenção comportamental e psicomotora, bem como

à necessidade de interlocução docente, ainda que fragilizada por lacunas institucionais.

Essa análise confirma que as práticas inclusivas não se reduzem a diretrizes normativas, mas são mediadas por representações sociais que orientam sentidos, prioridades e modos de ação. Assim, compreender tais representações constitui passo fundamental para o aprimoramento das políticas e práticas de inclusão educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou contribuir para o campo da Educação Inclusiva ao identificar e analisar as representações sociais que orientam as práticas educativas de professores especialistas no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Ao evidenciar os sistemas de significados que sustentam tais práticas, o estudo amplia a compreensão de como a Política de Inclusão Educacional se materializa no cotidiano escolar, demonstrando que sua efetividade não depende apenas de dispositivos normativos, mas da maneira como os profissionais a interpretam, a legitimam e a operacionalizam em seu contexto de atuação.

Os resultados indicam que a escolarização do estudante com TEA na escola regular constitui elemento central e consensual nas representações dos professores especialistas, revelando adesão simbólica ao paradigma inclusivo. Contudo, essa adesão é acompanhada pela percepção de lacunas formativas que dificultam a plena concretização das práticas pedagógicas inclusivas. Ainda que expressem posicionamento favorável à inclusão, os docentes reconhecem a insuficiência de conhecimentos específicos para lidar com as demandas pedagógicas, comportamentais e

comunicacionais associadas ao TEA. Tal constatação reforça que o compromisso ético com a inclusão não elimina os desafios técnicos que permeiam sua implementação.

Nesse sentido, os discursos analisados evidenciam que os professores especialistas se reconhecem como agentes mobilizadores das práticas inclusivas, mas apontam a necessidade de maior suporte institucional para que possam desempenhar esse papel de maneira qualificada. As representações sociais identificadas estruturam-se em torno da busca por estratégias, recursos e meios que favoreçam a aprendizagem dos alunos autistas, indicando que a formação continuada e a troca de experiências entre profissionais são percebidas como condições indispensáveis para o sucesso da inclusão. Tal achado fortalece a compreensão de que a construção de práticas inclusivas eficazes exige investimento sistemático em processos formativos articulados às demandas reais da escola.

Diante disso, conclui-se que é imprescindível a consolidação de uma política educacional interna que contemple tanto a formação docente especializada quanto a integração entre os diferentes atores do processo educativo. A promoção de espaços institucionais de interlocução, planejamento coletivo e compartilhamento de saberes emerge como estratégia fundamental para transformar representações em práticas pedagógicas consistentes e alinhadas aos princípios da inclusão.

Entretanto, reconhece-se que este estudo se circunscreve à realidade de uma rede específica de ensino, o que impõe limites à generalização dos resultados. As representações sociais são historicamente situadas e contextualmente produzidas, razão pela qual novas investigações em diferentes municípios e contextos

educacionais poderão confirmar, ampliar ou tensionar os achados aqui apresentados. Recomenda-se, portanto, a replicação do estudo em outras Secretarias de Educação, bem como a ampliação do escopo investigativo para incluir professores da sala comum, gestores escolares e demais profissionais envolvidos no atendimento ao estudante com TEA.

Por fim, considera-se que os resultados aqui apresentados podem subsidiar reflexões institucionais voltadas à reorganização dos serviços educacionais existentes, fomentando mudanças estruturais que fortaleçam a formação docente e a articulação colaborativa. Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento dos processos educativos no interior da escola, servindo como instrumento orientador para a construção de novas estratégias e possibilidades no âmbito da educação inclusiva. Além disso, almeja-se que inspire futuras investigações sobre outros objetos de representações docentes nesse campo, ampliando o conhecimento científico e consolidando práticas cada vez mais comprometidas com uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente referenciada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 2001

Almeida, S. A. (2016). Representações sociais da exclusão e o papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. In *2016*.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. (2009). MEC. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução 4. Brasília, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009a.

Brasil. (2012). Regulamenta a Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Decreto nº 8368. Brasília.

Brasil. (2012). Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §

3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei nº 12.764. Brasília.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 5 ago. 2024.

Campos, P. H. F. (2017b). O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. *Psicologia e Saber Social*, 6(1), 42–46. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2017.30664>

JODELET, Denise. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 17-41 p.

LIMA, Hariel Regina Dias; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Desafios ao processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: representações sociais de professores de Igarassu-PE. *Horizontes*, v. 43, n. 1, e 023161, 2025. DOI: [10.24933/horizontes.v43i1.1906](https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1906).

Lima, N. S., & Ferreira, L. R. (2020). Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Educação Inclusiva. *Psi Unisc*, 4(2), 25–42. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i2.15048>

Magalhães, C. de J. S., Cruz, J. G. M., Moraes, C. S. de, & Sampaio, L. M. T. (2017). Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. *Revista on Line de*

*Política e Gestão Educacional*, 21(esp.2), 1031–1047.  
<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386>

Mazzotti, A. J. A. (2008). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Múltiplas Leituras*, 7(1), 18–43.  
<https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Bruno de Souza Montes; VARGAS, Diogo de Souza. Representações sociais no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 11, p. 5084–5100, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16893.

Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>

SILVA, Ana Paula; PEREIRA, Cláudia; LIMA, João et al. O transtorno do espectro autista e as representações sociais de professores: uma revisão de literatura em produções acadêmicas brasileiras. *Colloquium Humanarum*, v. 20, n. 1, p. 113-127, 2023. DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h543.

SILVA DE ANDRADE, Marconi; SILVA TRIANI, Felipe da. Prática pedagógica inclusiva para alunos com autismo: análise de similitude das representações sociais de professores de educação física. *Estação Científica*, v. 18, jul./dez. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14560191

Vasconcellos, K. M., Santos, M. de F. S., & Almeida, A. M. O. (2011). A representação social do aluno com deficiência na Educação Inclusiva: o olhar das crianças. *Praxis Educativa*, 6(2), 277–287. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i2.0009>

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadão. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0254, 743-758, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0254

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 27(4), p. 521-526, 2011. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>. Acesso em: 16 dez. 2024.

---

<sup>1</sup> Nomenclatura adotada nesse artigo para se referir ao profissional docente que atua como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), geralmente sendo tratado por professor de apoio especializado ou professor especialista.